



Open Access Repository
www.ssoar.info

Los aperos del proceso asesor

Pérez-García, Purificación; Rubio González, María Inmaculada

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Pérez-García, P., & Rubio González, M. I. (2003). Los aperos del proceso asesor. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 107-120. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53510-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Comercial-NoDerivatives). For more Information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0>

LOS APEROS DEL PROCESO ASESOR

M^a Purificación Pérez García
M^a Inmaculada Rubio González¹

Universidad de Granada
mpperez@ugr.es

RESUMEN

El asesoramiento al centro educativo, como estructura de mediación y apoyo, necesita de una serie de estrategias y herramientas. El artículo, pues, repasa y sistematiza algunas de las técnicas al uso. Muestra elementos críticos que ayudan a tomar conciencia de que las estrategias pueden llegar a nublar el verdadero sentido del asesoramiento en un proceso interno de mejora. Desenmascara los usos expertos y los efectos de dejarse embaucar por la propia técnica. Y apuesta por un análisis contextualizado del potencial curricular de estas técnicas para saber seleccionarlas, utilizarlas y adaptarlas con provecho.

ABSTRACT

The advice to the school, like mediation structure and support, needs of a series of strategies and tools. The article, because, it reviews and it systematizes some from the technical ones to the use. It shows critical elements that they help to take conscience that the strategies can end up clouding the true sense of the advice in an internal process of improvement. It exposes the expert uses and the effects of being allowed to deceive for the own technique. And it bets for an contextually analysis of the curricular potential of these techniques to know how to select them, to use them and to adapt them with profit.

* * * * *

Definido el asesoramiento en los procesos de autorreconstrucción escolar como apoyo a la mejora de manera escrupulosamente respetuosa con la demanda y las posibilidades del centro, razonablemente dentro de las ofertas y cobertura institucional y centrando en el currículum como contenido prioritario de la tarea. Mejorar desde un modelo de proceso, significa hacerla extensiva también a los principios, resultados, consecuencias, profesionales y al propio funcionamiento y finalidad del centro.

Pero dentro de esta perspectiva comprensiva e ideológica para conceptualizar el asesoramiento al centro educativo, importa también la dimensión estratégica, con sus dos vertientes. En primer lugar, cómo abordar la tecnología del proceso asesor sin caer en la improvisación ni en la tentación de incurrir en nuevos expertismos o dejarse embaucar por la propia técnica. Y en segundo término, con qué maletín de herramientas debe dotarse un asesor para enfrentarse a su labor con un mínimo de recursos y opciones de éxito. A una y otra cuestión nos dedicamos a continuación.

1. La controversia de la tecnología del asesoramiento: ¿Maletín versátil y dinámico de herramientas de trabajo o un uso cerrado de tecnologías, recursos y estrategias?

Que un asesor y, por tanto también, un proceso de asesoramiento debe dotarse de un conjunto de aperos profesionales de trabajo es de una obviedad que no merece mayor detenimiento. No son pocas las referencias que ya se han recogido sobre condiciones, requisitos, capacidades, habilidades y actitudes que deben reunir estos profesionales. Éstos, como parte de su profesionalidad, son indispensables para el correcto desempeño de su labor, pero no por ello se puede ignorar que también comportan un lado oscuro que puede desvirtuar su utilidad. Las técnicas y herramientas pueden convertirse –como ya denunciara Benz-Peretz– en mera “*ferreteria pedagógica*”, si son considerados como sinónimo de innovación y calidad o elementos fetiche más que instrumentos, soportes o alternativas que provoquen la interacción didáctica pretendida. Es decir, entender que en el uso de técnicas, recursos, estrategias, etc. interesa más la tecnología, el soporte, el instrumento y la propia

¹ Colaboradora de Investigación

aplicación, que el fondo, los objetivos, los fines, su potencial curricular y las consecuencias de determinados usos, sería un grave error.

Conviene adoptar una perspectiva curricular para abordar su clasificación, valorar su oportunidad o pertinencia para llegar a formar parte del maletín de herramientas – o “*aperos de especial potencial curricular y estratégico*” (Domingo, 2003b) – del asesor y del propio profesorado en sus procesos de desarrollo curricular, profesional e institucional. Este cuestionamiento de potencialidad curricular (como capacidad para promocionar desarrollo y aprendizaje) debe incidir decididamente en su valoración y uso con propiedad, trascendiendo de sus pretendidos “efectos mágicos”, de dejarlos actuar autónomamente y desconectados de los verdaderos propósitos que concitaron su uso, o de ser simples usuarios/aplicadores de tecnología.

Cuando un asesor se enfrenta a una tarea de asesoramiento debe, desde un respeto fiel a la filosofía en la que se enmarca el proceso de mejora defendido, utilizar y partir con una razonable flexibilidad en cuanto al empleo de estrategias, recursos, etc., del orden y utilidad que desee ir obteniendo de tal aplicación. Los árboles no deben llegar a hacernos perder la orientación en el bosque. Cualquier estrategia puede ser oportuna si no nos aparta del camino de *autorreconstrucción escolar*, como también, la tecnología –de partida– con más crédito también puede llevar efectos colaterales desprofesionalizadores.

Rodríguez (1997, 83) señala que el hecho de que se introduzcan en los procesos de apoyo al profesorado –entre los que se encuentra el asesoramiento pedagógico– buenas tecnologías/estrategias ha supuesto, en no pocas ocasiones, que los profesores venzan la desconfianza hacia éstas, que consideren la posibilidad de que se atienda la singularidad de sus contextos educativos y de que se convenzan de que las estrategias respetarán la profesionalidad intrínseca del profesor. Pero también estas mismas técnicas han generado –por su carácter experto, marginal, puntual y alejado del propio profesor– recelos, desconfianzas y serios cuestionamientos sobre la oportunidad y orientación de tal proceso y del propio asesoramiento (Nieto y Botías, 2000). No conviene olvidar en este punto que el éxito del asesoramiento depende de la persuasión entre los profesores por implicarse en el proceso de desarrollo y no tanto de las técnicas empleadas.

No se trata tanto de obstinarse en determinadas estrategias, puesto que –de partida, salvo casos muy dirigistas– no las hay buenas ni malas, sino de buscar un abanico de opciones –teórica y prácticamente validadas– que puedan ser coherentes tanto en función del modelo teórico desde el que se actúa, al tiempo que oportunas con los diferentes propósitos, momentos, capacidades, contextos, etc., para los que se emplean. Escudero y Moreno (1992) ya alertaron que las tareas, las técnicas y las acciones empleadas asesorando son *siempre subsidiarias* de las intenciones, modelos, supuestos, propósitos y procesos que se pretendan instaurar o apoyar.

A continuación, se recogen tres consideraciones –en Domingo y otros (2001)– a la hora de comprender, utilizar y clasificar como oportuna o no una determinada herramienta de trabajo:

- Purificación Pérez, se inclina por un *maletín versátil de herramientas* que serán empleadas de manera diferencial y con encadenamientos determinados, pero siempre bajo una misma *perspectiva ideológica y actitud*, en función de una serie de variables (momento de desarrollo, capacidad, intención –indagadora, reflexiva, de intercambio de conocimiento, etc.–, demanda, etc.);
- Amador Guarro, insiste en que lo importante es la *visión estratégica* y no tanto a la secuencia o la posible técnica que sirva de soporte al proceso y a la intencionalidad puesta en práctica; y
- Rodrigo J. García, se ofrece irónicamente con un maletín repleto de buenas y sofisticadas técnicas, recetas y soluciones, para dedicarse a lo fundamental: que no es poseer éstas como solución, sino *emprender un proceso* de mejora –“del” centro y “del” profesorado– apoyándose en lo que haga falta.

Incluso las técnicas u oportunidades más extrañas pueden convertirse –bajo determinados parámetros y circunstancias– en aliados estratégicos para apoyar y promover la mejora sin despojar al profesorado de su papel de “agente” de desarrollo curricular con plena autonomía profesional (Domingo, 2003b). Como destacan Nieto y Botías (2000), incluso desde las circunstancias legales y/o contextuales que llegan con la diseminación de reformas educativas auspiciadas por la administración, pese a no ser las más oportunas para abordar los procesos de asesoramiento para la estimulación de la capacidad de aprendizaje en los centros educativos, –con reflexión y una pizca de imaginación– pueden brindar excusas con las que trabajar y abrir puertas a recursos, al

análisis y la mejora de la realidad educativa y al inicio de procesos de capacitación para el permanente aprendizaje (profesional e institucional) que no se pueden ni deben desaprovechar.

2. Estrategias globales de mejora

La mejora, como se explora en este epígrafe, se puede atajar desde una perspectiva global. Esto supone, por un lado, que todo un centro y su profesorado –o parte de él–, se implicaría en el proceso de cambio; y, por otro, que las estrategias que se diseñaron por ello, serán punto de referencia para otras técnicas más concretas y locales. Se proponen a continuación, pues, tres visiones sobre estrategias globales de mejora.

Así, Estebaranz (1994) distingue entre estrategias centradas en el profesor y aquellas otras centradas en el desarrollo del centro educativo. Entre las primeras se encontrarían todas aquellas estrategias válidas para desarrollar el conocimiento pedagógico y didáctico, centradas en el contenido, y aquellas otras –más potentes– centradas en el desarrollo profesional colaborativo: (a) investigación–acción colaborativa (Kemmis y MacTaggar, 1988); (b) mentorización, apoyo profesional mutuo o coaching y (c) el apoyo profesional de compañeros (equipos de apoyo entre profesores, supervisión crítica, reflexión colaborativa...). Mientras que entre las segundas, aparecen otras basadas en la evaluación institucional, tanto desde modelos de Revisión, Evaluación y Desarrollo, como de Revisión Basada en la Escuela; o bien fundamentadas en el desarrollo organizativo y colaborativo.

Por su parte, Tejada (1998), añade otro grupo de estrategias de innovación basadas en la interconexión escolar (Bolívar, 1996; Canário, 1994): creación de vínculos interinstitucionales y redes de escuelas y de profesores (Arias, Flores y Porlán, 2001). Y, seguidamente, ofrece un modelo integrado de las mismas, dentro de un escalonamiento –ni lineal, ni simple– que va del aula a la zona educativa y de la resolución de problemas y realidades al establecimiento de vínculos que aseguren un norte de mejora (ver figura 1).

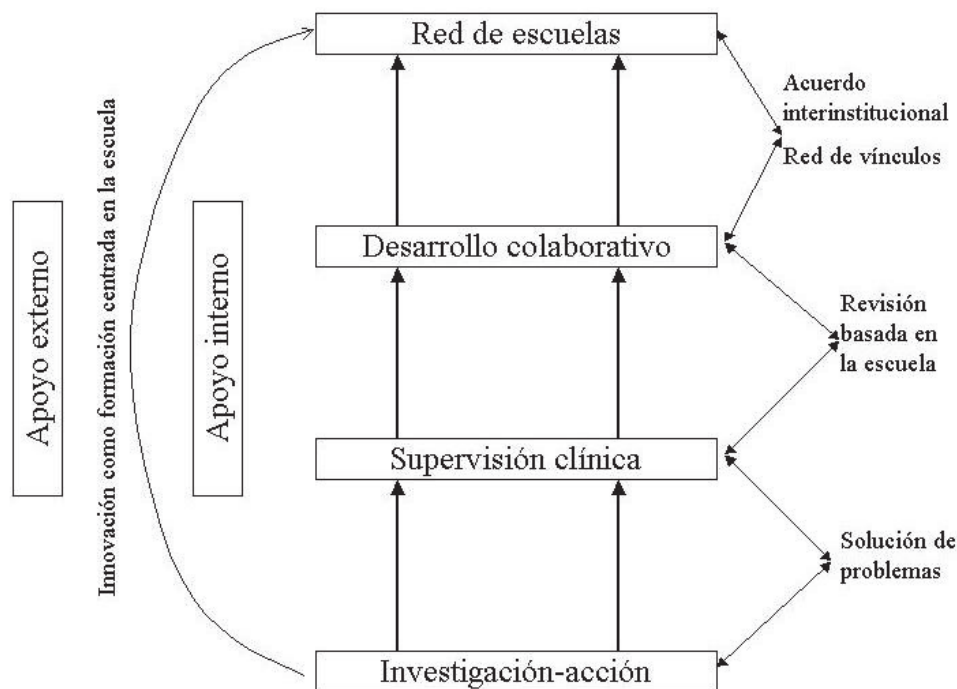


Figura 1. Integración de estrategias de innovación basadas en el centro (Tejada, 1998,93)

Existen diversos intentos de clasificar las estrategias de cambio y desarrollo de un proceso de innovación y mejora. Ellas supondrán el primer marco para insertar otras de asesoramiento. Pero, en primer término, hay que abordarlas comprensivamente, desprendiéndolas de su dependencia inicial de modelos

racionalistas/gerencialistas de gestión del cambio al que suelen asignarse. Bolívar (1999) las clasifica diferenciando entre:

A) Estrategias de cambio institucional

Entendiendo éstos por todas aquellas acciones estratégicas y organizativas planificadas, no incidentales, con intención de alcanzar una visión compartida, compromisos y acciones conjuntas que generen una cultura que apoye y estimule el cambio y la innovación, independientemente de su origen y génesis. Pero, para proporcionar este marco desde el que resolver los problemas desde dentro, articulando una secuencia de componentes en planes operativos de acción de corte global, es imprescindible una base ideológica y unos criterios de valor que supongan una base teórica que fundamente y legitime los “qués” y “para qué”, la identificación de sujetos, métodos, actividades, tiempos, etc. disponibles y necesarios para llevarla a efecto (Escudero y López, 1992, 129).

Hameyer y Loucks–Horsley (en Van Velzen y otros, 1985) apuntan seis tipos de estrategias –no excluyentes ni con el mismo peso específico– en función del objetivo pretendido: generar capacidades, difusión y utilización de conocimiento, desarrollar competencias, facilitar los esfuerzos e iniciativas locales, prescribir iniciativas por imposición de reformas oficiales y establecer redes de trabajo. Pero éstas, ni tienen el mismo grado de generalidad ni son excluyentes, son contextuales y dependen de otro conjunto amplio de factores y se podrían simplificar –siguiendo a Escudero (1992)– en torno a tres:

- Dirigidas a adquirir el conocimiento pedagógico disponible, tanto desde el intercambio y difusión de conocimientos, recursos y experiencias como desde otros planteamientos coercitivos, empírico–racionales y reeducativos de corte técnico o experto.
- Dirigidas al reconocimiento del profesorado como elemento clave de la innovación (la innovación depende en último extremo del profesor, del aula y del centro que han de llevarlas a efecto).
- Dirigidas a comprender el centro como organización y unidad base del cambio educativo.

Aunque también se encuentran otras que se dirigen a una u otra fase del proceso de innovación y otras, en perspectiva, que pretenden la autocapacitación de los centros para autorregenerarse, desarrollando la innovación como un proceso cíclico de resolución de problemas y en torno a proyectos de trabajo.

B) Estrategias para generar capacidades en la organización

Son estrategias que se orientan a cómo movilizar la energía interna de una organización de forma que genere competencias y capacidades propias (Bolívar, 1999, 91). Básicamente provienen de los conocimientos generados a partir de determinados movimientos: Desarrollo Organizativo (DO), Revisión Basada en la Escuela (RBE), Autorrevisión Institucional, Memoria y Aprendizaje de la Organización... De entre ellas, destacamos un modelo procesual de autorrevisión institucional como formación e innovación centrada en la escuela (Bolívar, 1999, 108; Guarro, 2001; Arencibia y Guarro, 1999); él será la estructura conceptual en la que se base la propuesta defendida desde este proyecto docente y que se desarrollará con más detenimiento –en el caso de que proceda– en la lección del segundo ejercicio. Esta estrategia se asienta en torno a tres pilares básicos (Escudero, 1997):

- Estimular un *clima de colaboración profesional* entre el profesorado y entre éstos y los asesores, para componer una comunidad profesional de aprendizaje.
- Seguir una *metodología de proceso*, pero no como simple tecnología, sino como *visión estratégica* (Guarro, 2001).
- *Focalizarse en problemas de enseñanza–aprendizaje*, con propósito de renovación y mejora (buen aprendizaje para todos, con perspectiva de centro, pero empezando en el aula).

C) Propuestas de intercambio y difusión de conocimientos, experiencias y recursos

Son todas aquellas estrategias dedicadas a promover actividades e interacciones para el intercambio de información, experiencias y recursos disponibles. Estas estrategias para facilitar procesos de difusión,

transferencia y utilización de conocimiento se agrupan de dos modos diferentes en función del medio comunicación del conocimiento pedagógico, los recursos y la experiencias que se pongan en marcha: cuando existe un agente mediador (asesor, dinamizador, experto, etc.) o cuando se prescinde del mismo, utilizando otros recursos (redes y grupos de apoyo entre profesores), además de aquellas otras destinadas a promover dispositivos flexibles e institucionalizados que haga posible tal proceso de transferencia.

Los componentes del proceso toman en consideración las fuentes del conocimiento/experiencia, y los contextos en los que se debe poner en práctica, en función de la comunicación de necesidades y demandas y del propio proceso de mediación y transferencia (agentes, medios, contenidos...). En estas propuestas entran en juego la siempre discutible concepción amplia del conocimiento pedagógico, cuáles son las fuentes más pertinentes para su promoción y validación, en qué modo llega y la necesidad y apertura al mismo, así como su aplicabilidad en determinados contextos, momentos, circunstancias... y qué rol desempeña el asesor (interno o externo) en tal proceso.

Las técnicas a las que se recurre, siguen directrices basadas en los procesos de transferencia de conocimiento y contextos para su utilización, en el papel que pueda desempeñar un grupo intermedio de agentes de cambio externo e internos como asesores y facilitadores, y en la creación de redes formales e informales entre instituciones y profesionales en una cultura de colaboración e investigación. Entre otras toma especial sentido:

- El establecimiento de puentes –formales o informales– de *interrelación profesional* y bases para la colaboración (Escudero, 1993; González y otros, 2001; Arencibia y Guarro, 1999);
- Las *redes de profesores y de formación* (Arias, Flores y Porlan, 2001; VV.AA., 2001);
- El establecimiento de *redes interinstitucionales* entre centros educativos –redes de escuelas– o entre éstos y las universidades, las empresas o los CEPs. (Lieberman y Grolnick, en Hargreaves, 1997; Bolívar, 1996) o
- Formar parte de *estructuras holónicas* (Domínguez, en VV.AA., 2001), o redes de instituciones con un mismo propósito que se intercambian información y tecnología con objeto de mejorar sus prestaciones y ofrecer en conjunto productos más competitivos y con mejores prestaciones globales.

D) Sugerencias para facilitar iniciativas locales

Se refiere a las estrategias que apoyan la innovación en el centro, mediante el desarrollo de competencias, consistentes con el modelo CBAM (que explica el proceso de cambio vivido por los profesores que están envueltos en poner en práctica innovaciones) o con el liderazgo del equipo directivo y de los profesores (qué papeles juegan en la dinamización de una organización para conseguir la mejora y qué tareas deben desarrollar). La primera puede comprenderse desde el listado de componentes que se resaltan en el cuadro 1, y otros generados desde iniciativas de formación en centros o de proyectos de innovación educativa (Marcelo, 1996). Desde la segunda perspectiva toman especial relevancia las aportaciones que sobre liderazgo van apareciendo últimamente (Villa, 2000; De Vicente, 2001).

Cuadro 1	
<i>Posibles componentes de un plan de acción para apoyar el cambio (Bolívar, 1999, 178)</i>	
Desarrollar aspectos organizativos de apoyo	Desarrollar políticas relacionadas con la innovación, tomar decisiones, planificar, apoyo al personal por materiales, fondos o equipamientos
Formación	Desarrollar actitudes positivas, proporcionar conocimientos, habilidades, muestras o ejemplos en el uso de la innovación
Consulta y refuerzo	Ayudar y asesorar a resolver los problemas, proporcionar asistencia técnica personalizada, reforzar los intentos individuales al cambio, congratularse de los logros
Asesoramiento	Valorar el uso o preocupaciones ante la innovación, aportar/compartir datos sobre los resultados, proveer refuerzos sobre los datos obtenidos.
Comunicación externa	Describir qué es la innovación e informar sobre su uso, darla a conocer, ganarse el apoyo de los grupos constituidos
Diseminación	Alentar a otros a adoptarla, realizar muestras de la innovación, realizar presentaciones a potenciales usuarios

3. Herramientas e instrumentos útiles para el asesoramiento

Las estrategias para el asesoramiento siempre estarán supeditadas al modelo teórico (de implantación y de desarrollo) desde el que se elijan y a la propia utilización que de ellas realice el asesor. No es una tecnología más, ni un recetario, sino disponer de un amplio y versátil muestrario de herramientas, en el que *“lo importante no son las estrategias a utilizar, sino los efectos que producen de cara a la mejora y el desarrollo del centro y al incremento de la autonomía y profesionalidad del equipo docente”* (Domingo, 2003b, 487). Pérez (2001), tomando en consideración los principales propósitos, perspectivas, situaciones, momentos y circunstancias en las que debe trabajar el asesor, recoge una interesante síntesis de herramientas que podrían componer el versátil y flexible maletín de herramientas del que se viene hablando.

Entre éstas, sería oportuno disponer de estrategias que se pudiesen utilizar –por el asesor, los asesorados o entre todos– y que cubriesen muy diversas circunstancias y funcionalidades, propósitos o tareas encomendadas que vienen a cruzarse e inmiscuirse en tales propósitos, tareas, toma de decisiones y pertinencia de las mismas (ver figura 2). No se recogen todas las posibles –sería presuntuoso y descabellado– y se deja el listado expresamente abierto para dar cabida en él a cuantas herramientas e instrumentos se consideren útiles, siempre que no contradigan intrínsecamente la filosofía de asesoramiento por la que venimos apostando.

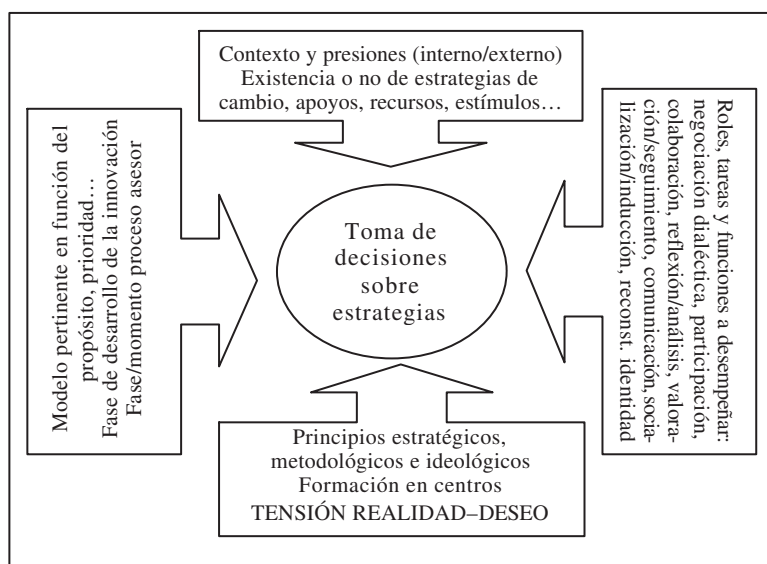


Figura 2. Cruce de dimensiones y circunstancias que determinan la selección de instrumentos de asesoramiento

Las estrategias de asesoramiento se han de adecuar y seleccionar de forma pertinente con los diferentes ámbitos y circunstancias del proceso asesor. Así no serán las mismas o no se emplearán con igual intensidad en función de:

- 1) *El modelo de asesoramiento o papel desempeñado en determinadas circunstancias o momentos.* No cabe duda de que, aún con un claro norte y una visión estratégica e ideológica, en determinados momentos, prioridades o coyunturas (personales, institucionales o contextuales) puede ser más oportunas unas determinadas maneras que otras. Así pues, las estrategias variarán si se pretende:
 - *Difusión, información y conocimiento* –a modo de centro de recursos–: estrategias referidas a la comunicación eficaz, el modelado, la técnica de lectura de documentos, el uso apropiado de medios y recursos tecnológicos de información y comunicación...
 - *Resolución de problemas o atención a necesidades urgentes de especial dificultad:* seguir los pasos de resolución de problemas; análisis de fuerzas, categorización, diamante y técnicas de participación en la toma de decisiones.

- *Estimular el aumento del conocimiento del profesor:* estrategias de autoconocimiento, de observación de su práctica, de análisis de casos, de coaching o de cómo conseguir, buscar y seleccionar información relevante.
- *Dotar de procesos de trabajo y herramientas de reflexión:* técnicas que encierran un proceso de trabajo (Guarro, 2001; Arencibia y Guarro, 1999), ciclo reflexivo de Smyth, de análisis conjunto (grupo de discusión), de búsqueda del consenso y de participación (técnicas de grupo).

2) *La fase de desarrollo en la que se encuentre la innovación:*

- *Inicio;* estrategias de toma de contacto, de comunicación, de información, de negociación y de diagnóstico-colaboración.
- *Desarrollo;* estrategias de resolución de problemas, de toma de decisiones, aumento del conocimiento y de participación. Estrategias que evidenciarán tanto la consolidación de una red de comunicación por la que circulen los nuevos valores culturales y las propuestas de cambio, como la articulación de rutinas mínimas de trabajo colectivo.
- *Institucionalización;* estrategias de seguimiento y evaluación (instrumentos estandarizados de diagnóstico con aplicación y análisis dialéctico, ciclo reflexivo, etc.), así como de adquisición de nueva información, contraste, diseminación y comunicación.
- *Agotamiento;* establecimiento de redes de intercambio de información y experiencias, visitas, redes de centros, etc.

3) *Adaptarse a la fase del proceso de asesoramiento:*

- *Construir las condiciones iniciales conjuntas:* Con estrategias de difusión, de negociación, dinamización, de saber oír al profesorado...
- *Autorrevisión de la práctica;* estrategias de comunicación y de colaboración-participación.
- *Identificación, priorización y clarificación de necesidades:* Instrumentos que faciliten la toma de decisiones, la reflexión, la comunicación y la colaboración.
- *Elaboración de planes de acción:* Especialmente analíticas, de reflexión, comunicación y de búsqueda activa de consenso.
- *Puesta en práctica y desarrollo:* De reflexión, colaboración, diálogo, análisis...
- *Evaluación y seguimiento:* De evaluación, discusión y reflexión.

4) *Intenciones y fines:*

Las estrategias de asesoramiento no son pertinentes para todo. Cada herramienta e instrumento es más oportuno que otro para unas determinadas funciones o tareas, mientras que para otras no es el más adecuado, pudiendo incluso provocar efectos no deseados o contraproducentes. Por este motivo se recogen algunas muestras indicativas por ámbitos de actuación:

- *Toma de contacto y clarificación.* En todos los procesos es fundamental desarrollar con preciosidad la fase de contacto inicial, por lo que todas las sugerencias de Area y Yanes (1989) son fundamentales en cualquier técnica utilizada con este propósito. Entre otras estarían las propias de las dinámicas de grupo para presentación, las de comunicación y presentación con charlas cortas, estimulantes, precisas y abiertas a réplicas, preguntas, explicaciones, etc. –siempre que no agoten el debate ni hipotequen el futuro–...
- *Negociación dialéctica.* En este grupo tendrían cabida todas aquellas estrategias que posibiliten expresarse libre y argumentadamente y llegar a acuerdos contruidos entre todos, sin usar votaciones ni el poder del líder. En este sentido, suponen un proceso de diálogo y búsqueda de argumentos válidos hasta construir un discurso propio del grupo de participantes en el debate. Por ello, serían útiles, de partida, las siguientes estrategias: proceso de autorrevisión, categorización y diamante, confrontación argumentada de pareceres, comisiones de trabajo, debate, asamblea, dialogar y deliberar en base a criterios y principios, someter a juicio público las ideas/experiencias, estrategias para estimular la reflexión...
- *Participación.* En este punto, cabrían cuantas estrategias facilitasen la participación de todos los miembros del grupo. Sánchez (1991) elabora una interesante descripción metodológica sobre cómo

participar en el seno de un grupo; dichas técnicas se podrían completar con otras: estrategias de ambientación y participación (phillips 6/6, tormenta de ideas, técnica de grupo nominal, dramatización, cuchicheo...), técnicas de participación en el trabajo (discusión dirigida, seminario, panel, debate, comisiones de trabajo, estudio de casos, vídeo-forums, análisis de fuerzas, proceso de análisis o clarificación de problemas, identificación de necesidades) y en la toma consensuada de decisiones...

- *Colaboración.* De partida vales todas las anteriores y otras muchas más siempre que se estimule esta dimensión: seminario, autorrevisión crítica, ciclo reflexivo de Smyth, coaching, grupos de apoyo entre profesores, mentorización, grupo de trabajo cooperativo...
- *Reflexión/análisis.* Entre ellas cabría destacar (Domingo y Fernández, 1999): diario, cuaderno de campo, elaboración de viñetas descriptivas, autoinformes, relatos de experiencia, análisis de contenido, retroacción electrónica (grabaciones en video o audio de la clase), seminario reflexivo, ciclo reflexivo de Smyth, historias de vida, coaching crítico, categorización, diamante, preguntas socráticas...
- *Valoración y seguimiento.* No se trata en este punto señalar técnicas propias para una fase de finalización, sino aquellas otras que puedan encajar en el proceso de “espiral de mejora”. También cabrían como válidas todas las anteriormente reseñadas para estimular la reflexión, además de otras como: cuestionarios, entrevistas, autorreflexión escrita, grupos de discusión, informes, seminario valorativo...
- *Comunicación:* explorar las potencialidades de las TIC desde los parámetros que apuntaban Cabero y otros (2002) y el clima de relación; técnicas de presentación, dinámicas de grupos (Francia y Mata, 1995), puzzles y sopas de letras a solventar individualmente y reconstruir grupalmente, etc.
- *(Re) construcción de la identidad profesional* (tanto en fases de socialización o inducción, como en otras de desarrollo profesional). No se trata tanto de estrategias particulares cuanto de posibles usos de algunas técnicas que muestran especial potencial para trabajar indirectamente con ellos tal función: historias de aprendizaje (Bolívar y Domingo, 2000), relatos de experiencia, historia de vida, dramatización, retroacción electrónica (grabaciones en video o audio de la clase), symposium, debates con la comunidad, foros de debate, redes de profesores y centros, intercambio de experiencias, seminario reflexivo, ciclo reflexivo de Smyth, coaching, grupos de apoyo entre profesores, grupo de trabajo cooperativo, mentorización...
- *Conjuntar el nivel de aula y el de centro.* En la comprensión de la mejora escolar se ha oscilado entre acentuar inicialmente la dimensión individual a nivel de aula (por ejemplo, cambios metodológicos, de contenidos, materiales o de competencias docentes adecuadas) y primar la mejora a nivel de centro escolar. También se ha pasado de enfoques académico-individuales de formación del profesor a otros de desarrollo institucional del centro. Pero la profesionalidad del profesor y la autonomía del centro están obviamente relacionadas y comparten algunos presupuestos comunes, y desarrollo profesional y desarrollo organizativo deben ir unidos. Los esfuerzos de desarrollo profesional individual requieren el soporte de una cultura institucional que lo favorezca. Los cambios a nivel de aula no pueden mantenerse indefinidamente si no se ven apoyados a nivel conjunto del centro, por lo que una vía más prometedora de mejora es el desarrollo institucional. Actualmente, el reto estriba en lograr conjuntar el nivel de aula y el de centro (Bolívar, 2001), haciendo que se solapen o superpongan, de manera que el profesorado, en comunidad de aprendizaje con sus colegas, clarifica su práctica para mejorarla; extendiendo su preocupación y compromiso con el aula a poner en común modos de llevar la enseñanza. *“Desarrollo profesional y desarrollo institucional de los centros deben ir mano a mano. No puede darse uno sin el otro”* (Fullan, 1993, 120). De ahí que tenga especial trascendencia, como vía de integración de escenarios de desarrollo, el modelo de formación en centros –desde una opción comprometida alejada a su mera tecnología– (Escudero, 1997).

4. A modo de epílogo

Sabemos que para que acontezcan “buenas” prácticas docentes –además de macro y microcondiciones estructurales, estratégicas, contextuales, etc.– son necesarias estructuras y funciones que apoyen su correcto desarrollo. Y ello no se debe dejar sólo en el plano de las buenas intenciones y proyectos, necesitan también recursos y estrategias pertinentes. Pero, ahora que se acumulan evidencias de que la cuestión clave de la mejora no está en cambiar las estructuras de los centros, ni en hacer proyectos infalibles de trabajo, ni tan siquiera insistir en la línea de las reformas de la diversidad, la técnica no es la clave. *“Cualquier pretensión de creer que la técnica y su correcta aplicación es la clave del apoyo y de la mejora, cae por su propio peso; La técnica es necesaria, pero no suficiente y, puede llegar incluso a ser contraproducente si enmascara o potencia algún resquicio para que aparezca el lado oscuro del asesoramiento”* (Domingo, 2003b). Las estrategias de apoyo –

como todo proceso cuidado y tecnificado– pueden ser también una trampa que nuble en su halo de eficacia y pertinencia la promoción de lo verdaderamente importante: prestar apoyo –como mediador y compañero de viaje– al desarrollo profesional del profesorado, a la mejora del centro en su conjunto y a la promoción las buenas prácticas de enseñanza y poderosos aprendizajes para todos.

Referencias Bibliográficas

- Area, M. y Yanes, J. (1989). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial; *Curriculum*, 1: 51–78.
- Arencibia, J.S. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.
- Arias, M.D., Flores, A. y Porlán, R. (comps.) (2001). *Redes de maestros. Una alternativa para la transformación escolar*. Sevilla: Díada.
- Bolívar, A. (1996). Los CPR como dispositivos para el intercambio y difusión del conocimiento pedagógico; *Aula de Innovación Educativa*, 68, 37–39.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y vuelta: Redimensionar el asesoramiento; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2000). Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje; En A. Villa (Coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Cabero, J. (Dir.) (2002). *Diseño y evaluación de material multimedia y telemático para la formación y perfeccionamiento del profesorado universitario para la utilización de nuevas tecnologías aplicadas a la docencia universitaria*. Memoria de investigación. http://www.mecd.es/estudios_análisis/EA2002_0177.pdf
- Canário, R. (1994). Centros de formação das associações de escolas: Que futuro?. En A. Amiguiño y R. Canário (Org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 13–58.
- De Vicente, P.S. (Coord.) (2001). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: ICE– Universidad de Deusto.
- Domingo, J. (2003a). El psicopedagogo en los procesos de mejora interna; En J.M. Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Domingo, J. (2003b). *Asesoramiento didáctico en centros educativos*. Proyecto Docente. Universidad de Granada (inédito).
- Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Escudero, J.M. (1992). Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa?; En Villar, L.M. (Coord.). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*, Granada, FORCE.
- Escudero, J.M. (1993). El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración; en Gairín, J. y Antúnez, S. (Coords.). *Organización, escolar: nuevas aportaciones*, Barcelona, PPU.
- Escudero, J.M. (1997). Aproximadamente un lustro de formación en centros. Balance crítico y constructivo, en *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros, Libro de Actas*, Jaén: Centro de Profesores de Linares.
- Escudero, J.M. y López, J. (Eds.) (1992). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CECCAM.
- Estebarez, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: S.P. Univ. Sevilla.
- Francia, A. y Mata, J. (1995). *Dinámica y técnicas de grupos*, Madrid: CCS.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: proving the depths of educational reform*. London: Falmer Press. (Versión española en *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid: Akal, 2002).
- González, M.T. (dir.) y otros (2001). *La Educación Secundaria Obligatoria. Departamentos y currículum*. Murcia: Fundación Séneca.

- Guarro, A. (2001). «Modelo de proceso» o «la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración»: una (re)visión desde la práctica; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (ed) (1997). *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*, Alexandria: ASCD.
- Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación–acción*. Barcelona: Laertes.
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.
- Nieto, J.M. y Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.
- Pérez, M.P. (2001). Estrategias e instrumentos de asesoramiento; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, M.M. (1997). La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo; *Conceptos de Educación*, 2, 75–92.
- Sánchez, M. (1991). *La participación: metodología y práctica*. Madrid: Popular.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Granada: Aljibe.
- Van Velzen, W. y otros (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. . Leuven: ACCO.
- Villa, A. (Coord.) (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE–Universidad de Deusto.
- VV.AA. (2001). Monográfico sobre “Encuentro profesional y redes de formación”; *Profesorado*, 5, 1.